

Carolina Tosi

Huellas de lo políticamente correcto en libros de texto argentinos: la “modalización autonímica”

Traces of the politically correct in Argentinian textbooks: the “autonimic modalization”

Resumen: La dimensión ideológica de los libros de textos se evidencia en diferentes niveles y a través del despliegue de diversos mecanismos discursivos. Atento a ello, el objetivo del presente trabajo consiste en demostrar que ciertas representaciones sociales y actitudes políticamente correctas (Courtine, 2006) se vehiculizan en la materialidad discursiva de los libros escolares. En este sentido, planteamos que los gestos políticamente correctos no se configuran solo a través de las temáticas y las palabras, presentes o silenciadas, sino además mediante estrategias polifónico-argumentativas. Entre ellas, ponemos el foco en las formas de “modalización autonímica” (Authier-Revuz, 1995) y las caracterizamos como modos de posicionamiento ideológico, en general, y como huellas de una postura políticamente correcta, en particular. Desde un conjunto de autores franceses (Pêcheux, 1975, 1982, 1983; Courtine, 1982, 2006; Authier-Revuz, 1984, 1995; Amossy, 1999), abordamos un corpus de libros de texto de ciencias sociales de nivel secundario, editados en la Argentina entre 1983 y 2005. Por un lado, mostramos que una de las funciones dadas a la “modalización autonímica” reside en la exhibición por parte del locutor-autor de un desacuerdo ante una determinada terminología disciplinar. Por otro lado, corroboramos que tal desacuerdo ideológico suele evidenciar una actitud políticamente correcta, que no necesariamente es acompañada por una transformación en las representaciones. De este modo, en el devenir discursivo se mantienen los estereotipos y los imaginarios sociales que el uso de la “modalización autonímica” pretendería desestimar.

Palabras clave: libro de texto, discurso pedagógico, ideología, políticamente correcto, modalización autonímica

Abstract: The ideological dimension in textbooks is evidenced at different levels and through different discursive mechanisms. Following this, the objective of this paper is to demonstrate that certain social representations and politi-

cally correct attitudes (Courtine, 2006) are evidenced on the discursive materiality of textbooks. In this sense, we propose that politically correct gestures are not only configured through themes and words, present or silenced ones, but also through polyphonic and argumentative strategies. Among them, we focus on the forms identified as “autonimic modalization” (Authier-Revuz, 1995) and we characterize them as modes of ideological positioning, in general, and as traces of a politically correct poses, in particular. Having a group of French authors as the theoretical framework for this study (Pêcheux, 1975, 1982, 1983; Courtine, 1982, 2006; Authier-Revuz, 1984, 1995; Amossy, 1999), we analyze a corpus of social science textbooks for secondary education, edited in Argentina between 1983 and 2005. On one hand, we show that one of the functions related to the “autonimic modalization” is based on having the locutor-author exhibiting disagreement when using a given disciplinary terminology. On the other hand, we corroborate that such ideological disagreement often evidences a politically correct attitude that is not necessarily accompanied with a transformation of the representations. In this way, stereotypes and social imagings are maintained through time and discourse, something that the “autonimic modalization” tried to avoid.

Keywords: textbook, pedagogic discourse, ideology, politically correct, autonimic modalization

Carolina Tosi: Universidad de Buenos Aires – Instituto de Lingüística, 25 de Mayo 217, Buenos Aires 1003, Argentina, E-Mail: ctosi@educ.ar

1. Introducción

El libro de texto es un género discursivo que surge, aproximadamente, hacia mediados del siglo XX como respuesta a las necesidades de la expansión de la educación formal. Se trata de un material pedagógico compuesto por unidades temáticas correspondientes a una disciplina determinada y destinado al uso por parte del alumno y el docente, tanto en sus contenidos como en su proceso (Escolano Benito, 2006). Además de la finalidad explicativa explícita, el libro de texto cumple con una intención persuasiva relacionada con la regulación de hábitos, comportamientos y valores, pues legitima constructos ideológicos y vehiculiza representaciones sociales. Como es sabido, en las últimas décadas, la dimensión ideológica de este tipo de discurso ha despertado especial interés por parte de los investigadores (Arnoux, 1992, 2007; Carbone, 2003; Courtine,

2006; Cucuzza y Pineau, 2002; Escolano Benito, 2006; Somoza Rodríguez, 2006; Tedesco, 2003, entre muchos otros) que, desde diversos enfoques, se han ocupado de su estudio. Entre estos especialistas, Courtine (2006) indaga la cuestión de lo “políticamente correcto” en los manuales escolares de los Estados Unidos y alerta que la concepción de lenguaje subyacente a esas prácticas y discursos es silenciosa y se encuentra raramente teorizada. En efecto, comprobamos que existen escasos trabajos sobre esta temática, tanto en libros de texto escritos en inglés como en español. Atento a ello y debido a la importancia que supone este tema para el análisis del discurso escolar, una de las líneas de abordaje de nuestra investigación consiste en indagar las formas discursivas que muestran actitudes políticamente correctas en un corpus de libros de texto en la Argentina y reflexionar sobre sus efectos de sentido. Tal como explica Orlandi (2003: 63), el discurso se define por su materialidad simbólica y por los efectos de sentido producidos entre los interlocutores. Desde esta perspectiva, los efectos de sentido se producen en la inscripción de la lengua en la historia y se rigen por mecanismos ideológicos.

Si bien el estudio de lo políticamente correcto se suele centrar en el nivel léxico (es decir, en los términos que son excluidos de los textos o reemplazados por otros más “adecuados”, una “neutralización de las palabras” según Courtine, 2006), nuestra investigación busca demostrar que también algunos elementos microdiscursivos contribuyen con ese fin. Dicho de otro modo, consideramos que lo políticamente correcto se modela también a partir de la selección de ciertos modos de formulación lingüística. Efectivamente, según nuestra hipótesis, una postura políticamente correcta no se configura solo a través de los tópicos y las palabras – presentes o silenciadas –, sino además mediante estrategias polifónico-argumentativas. En un trabajo anterior (Tosi, 2008), hemos corroborado que ciertas formas de heterogeneidad mostrada marcada (Authier-Revuz, 1984), como el uso de comillas y tipografía especial, evidencian diferentes matices de la subjetividad pedagógica. En esta ocasión ampliamos el análisis e intentamos dar cuenta de que, concebidas como modos de posicionamiento ideológico, algunas formas de “modalización autonímica” (Authier-Revuz, 1995) pueden ser huellas de una postura políticamente correcta. De este modo, planteamos que el discurso escolar despliega ciertas estrategias para construir un *ethos* (Amossy, 1999) (es decir, la imagen discursiva que el locutor-autor configura de sí mismo)¹ cauto y políticamente correcto, según será analizado a lo largo del trabajo.

¹ Dentro de esta concepción, el *ethos* está inscripto en el lenguaje y no refiere al individuo concreto y externo a la actividad discursiva (Amossy, 1999). En otras palabras, el *ethos* se construye en el discurso mismo mediante de elecciones lingüísticas efectuadas por locutor-autor.

Para delimitar nuestro corpus, hemos seleccionado libros escolares sobre ciencias sociales, correspondientes al segundo y tercer año del secundario², editados por diversas editoriales argentinas en el lapso de más de veinte años, entre 1983 y 2005. Los libros de esta etapa buscan diferenciarse de la construcción discursiva “autoritaria” precedente y responder a los nuevos valores de la democracia, recuperada en 1983. De hecho, la construcción de discursos adecuados ideológicamente, acordes con el paradigma democrático y los nuevos diseños curriculares, fue una de las prioridades de los planes editoriales de esa etapa.

En el presente trabajo tomamos los aportes de la corriente francesa de Análisis del Discurso³ (Amossy, 1999; Authier-Revuz, 1984, 1995; Courtine, 2006; Pêcheux, 1975, 1982, 1983), cuyas reflexiones giran en torno al sujeto de la enunciación y su posicionamiento ideológico. Un enfoque de este tipo es sumamente útil para nuestros fines, pues permite que abordemos los elementos microdiscursivos en estrecha vinculación con su contexto de producción y circulación.

2. El género discursivo del libro de texto de secundario dentro de su práctica social

La génesis del libro escolar se encuentra asociada al proceso de la instrucción pública y, según sostiene Escolano Benito (2006, p. 219), este género surge a partir de motivaciones políticas y pedagógicas. Por un lado, desde el interés político, el libro escolar ha garantizado la transmisión de ciertos contenidos y valores, imprescindibles para la formación del Estado-Nación y para la constitución cívica de la ciudadanía. Por el otro, desde el punto de vista pedagógico, el libro escolar ha sido la herramienta por excelencia en los sistemas de enseñanza simultánea, en la medida en que ha fomentado la instrucción uniforme. Concebido desde sus albores como un material homogeneizador, el libro de texto supone la unidad de contenido (articulada en un programa), la unidad de tiem-

2 O su equivalente: octavo y noveno de la educación General Básica implementada por la Reforma Educativa de 1995 en Argentina.

3 Definido como espacio académico en la década de 1960, el Análisis del Discurso centra su interés en el estudio de las prácticas discursivas vinculadas con los espacios sociales. De este modo, el Análisis del Discurso pone el acento en la articulación del ámbito discursivo con la esfera social, desde una posición interdisciplinaria que aúna diversos enfoques según el material abordado y los problemas de análisis que susciten.

po, que propone una distribución racionalizada del calendario escolar, y un instrumento de normalización de la actividad (Carbone *et al.*, 2003, p. 82). En efecto:

El uso del llamado sistema individual en los establecimientos tradicionales, que no exigía la utilización simultánea del mismo manual por los alumnos y que permitía con un solo libro, propiedad de la escuela y del maestro, enseñar sucesivamente a cada uno de estos niños, no demandó el uso personal del texto. La progresiva, aunque lenta, difusión de la enseñanza simultánea terminó de favorecer el desarrollo de una industria editorial asociada a las publicaciones didácticas, que se sirvió además de los avances técnicos que en el siglo XIX empezaron a renovar el sector de las artes gráficas. De este modo, la renovación en los métodos originó nuevas necesidades textuales. (Escolano Benito, 2006, p. 221).

En tanto producto sociocultural, el libro de texto se vincula con el modelo de educación imperante en cada momento histórico. En su materialidad misma, confluye una multiplicidad de discursos – académicos, pedagógicos, políticos y económicos –, provenientes del campo disciplinar de referencia, de los documentos ministeriales y de la lógica económica del mercado en que circula, entre otros.

El auge de los libros escolares en la Argentina se produce a partir de la “ampliación del público lector”, que se vincula con los procesos de alfabetización y la promulgación de la Ley 1420 de Educación Común de 1884, la cual estableció la instrucción primaria (para niños de seis a catorce años de edad) como obligatoria y gratuita. En este sentido, “la ampliación del público lector supuso una transformación tan global como radical de la cultura letrada, que dejó de ser un ámbito reducido y relativamente homogéneo, reservado a una minoría social, para convertirse en un espacio plural y escindido” (Pastormerlo, en de Diego, 2006, p. 1). Sin embargo, según explicamos en Tosi (2012)⁴, la publicación de libros de educación secundaria se inició más tarde, entre 1930 y 1940, aproximadamente. Su uso se consolidó entre 1950 y 1960 debido a la expansión del nivel, que responde no solo al crecimiento anterior de la escolarización básica sino también a la importancia que el gobierno peronista (1946–1952 y 1952–1955) le asignaba, en tanto espacio de formación de trabajadores, maestros, funcionarios, cuadros intermedios de la administración y de las empresas, entre otros. (Tedesco, 2003; Somoza Rodríguez, 2006; Nogueira, en Arnoux y Bein, 2010). En suma, el origen del libro de texto de secundario se encuentra influenciado por la expansión del nivel, el aumento de la matrícula, las políticas educativas del gobierno peronista, concretadas en los nuevos planes de es-

⁴ En ese análisis, abordamos las políticas ministeriales y su vinculación con las políticas implementadas por las editoriales productoras de libros de texto en la Argentina, entre 1960 y 2006.

tudio de 1957 (que se mantuvieron por casi cuatro décadas hasta la Ley Federal de Educación en 1993) y el auge de la industria editorial nacional.

De acuerdo con nuestro análisis, hasta 1982 inclusive, se sucedieron en la Argentina una serie de gobiernos democráticos y dictatoriales y, acorde con la política educativa de Estado Benefactor, se llevó a cabo una *política editorial de consolidación del canon pedagógico*, que consiste en la publicación de un grupo reducido de libros didácticos, reimpresos constantemente, y su fijación en la tradición escolar. Hacia 1983, un nuevo paradigma sociopolítico, económico y educativo trajo aparejada la implementación de otro tipo de política editorial, la de *mercantilización pedagógica*, que se caracteriza por la búsqueda de la mayor rentabilidad y la adecuación a los nuevos enfoques y diseños curriculares. Para lograrlo, las editoriales introdujeron contenidos novedosos y desplegaron nuevas estrategias para conformar un discurso en apariencia más dialógico y abierto; por ejemplo, la apelación directa al destinatario y la inclusión de discurso ajeno, entre otros. Asimismo, incorporaron nuevos conceptos y formas de tratamiento, que les han permitido circular exitosamente en el mercado escolar, pero que no siempre significaron un cambio genuino en las formas de concebir los objetos y los hechos y que, según daremos cuenta a lo largo del análisis, a veces suelen constituirse como meros gestos políticamente correctos.

3. Discurso pedagógico e ideología. Precisiones teóricas

Los trabajos pioneros de Althusser ([1964]1998) y Foucault ([1969]2002, [1970]2008) constituyen las bases para estudiar el discurso escolar en relación con su función ideológica. Sobre la base de la teoría marxista, Althusser ([1964]1998) define la ideología como un sistema de representaciones, dotadas de una existencia y de un papel histórico en el seno de una sociedad. Sobre dicho postulado, caracteriza como aparatos ideológicos del Estado a “cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas” (Althusser, 1998, p. 24) y, entre ellos, destaca a la escuela, como reproductora de la ideología dominante. Desde esta perspectiva, el género libro de texto, en tanto material de enseñanza, pone en circulación la ideología hegemónica y hace circular los saberes legitimados y las prácticas didácticas consensuadas. Por su parte, Foucault ([1969]2002, [1970]2008) parte de la idea de que en toda sociedad la producción del discurso está condicionada por una serie de procedimientos de exclusión, cuya función es evitar su materialidad amenazante. Entre ellos, menciona la “voluntad de verdad”, que con-

siste en la prescripción de conocimientos “verificables” por parte de ciertas prácticas ligadas a la enseñanza, como “la pedagogía”, “el sistema de libros” o “la edición”⁵. De base institucional, la “voluntad de verdad” se vincula con “la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorado, distribuido, repartido y, en cierta forma, atribuido” (Foucault, [1970] 2008, p. 22). En este sentido, la educación puede entenderse como la adecuación social del discurso, pues:

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, [1970] 2008, pp. 45–46).

Podría afirmarse que uno de los modos en los que el saber escolar se distribuye en la sociedad es a través del género libro de texto y la voluntad de verdad se configura desde la materialidad discursiva; por ejemplo, mediante estrategias de despersonalización y el borrado de las fuentes y el discurso ajeno.

Siguiendo los postulados de Althusser ([1964] 1998), Pêcheux (1975) propone encarar un análisis materialista de las prácticas lingüísticas, inscriptas en un determinado contexto sociopolítico y económico. Desde esta perspectiva, el sujeto y el sentido son producidos históricamente y determinados a partir de las formaciones ideológicas de un grupo social dado. El sujeto no se encuentra en la base del sentido ni lo produce, sino que sujeto y sentido se interrelacionan para confluir en un determinado efecto de significación. De hecho, según Pêcheux (1975), el sujeto se encuentra imposibilitado de escapar de la ideología y, por ende, la enunciación no corresponde a un individuo o grupo de individuos particulares, sino que se considera social y se apoya en formas imaginarias que trascienden la individualidad. Sobre esta base teórica, Pêcheux (1975) propone el concepto de “formación discursiva”, que es el espacio de constitución del sujeto y del sentido⁶. Así, en una formación ideológica, la formación discursiva,

5 Foucault ([1970] 2008) distingue además de la “voluntad de verdad”, la “prohibición” y “la separación y el rechazo”. Por un lado, la “prohibición” sobre el discurso manifiesta la relación que existe entre el deseo y el poder, en la medida en que “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, [1970] 2008, p. 15). Por otro lado, puede ejemplificarse el principio de “separación y rechazo” a través de la oposición entre razón y locura; por ejemplo, el discurso del loco es desestimado a través del saber y una red de instituciones, médicas y psicoanalíticas, que permite legitimarlo como “enfermo” y “peligroso”.

6 Zoppi Fontana (2002) aclara que en la teoría de Pêcheux (1975), el sujeto y el sentido se constituyen en el interior de las formaciones discursivas, que le ofrecen al sujeto “su realidad”, en tanto sistema de evidencias percibidas, aceptadas y vividas. Sin dudas, es en el dominio de

que se da a partir de una coyuntura sociopolítica, establece qué es lo que puede o debe decirse, y qué no. En su análisis, Pêcheux (1982) ubica el discurso pedagógico dentro del universo de discursos estabilizados, en tanto difunde “conocimientos lógicamente estables” (Pêcheux, 1982, p. 136). El autor plantea que este tipo de universo no admite la ambigüedad y, mediante la manipulación del metalenguaje, representa el “estado de cosas”.

Aplicados estos conceptos a nuestro objeto de estudio, podemos afirmar que el libro de texto mediante del despliegue de mecanismos microdiscursivos (entre los que se cuentan las estrategias de despersonalización y la eliminación de discurso ajeno y de zonas de controversia) reduce las ambigüedades, oculta la dimensión subjetiva del discurso y construye un saber aparentemente estable y verdadero, correspondiente con su formación discursiva. De esta forma, la configuración enunciativa del libro de texto avala la creencia de que la *ciencia* no es una construcción verbal (Cassany, 2006) y de que existe *un saber* neutro y verdadero.

Llegados a esta instancia, es pertinente referirnos al ya aludido estudio realizado por Courtine (2006) sobre las prácticas y efectos discursivos ligados a la noción de lo “políticamente correcto” en los manuales escolares utilizados en Estados Unidos. Concebido como una de las consecuencias discursivas de la transformación del modelo de ciudadanía americana, lo “políticamente correcto” puede definirse como la reglamentación implícita o explícita de todo uso lingüístico que pueda ser considerado inapropiado por un determinado grupo. Desde esta perspectiva, lo “políticamente correcto” domina las normas discursivas los manuales escolares y genera ilustraciones corregidas, obras censuradas y textos reescritos. Para Courtine (2006), se trata de una forma de control lingüístico sobre la población escolarizada, que consiste en una dominación sobre la palabra pública, promovida desde el campo académico y que pretende regular lo que se dice, esencialmente en el contexto escolar.

Si bien existen posturas teóricas desde la Glotopolítica que abordan la intervención estatal en las prácticas discursivas y analizan sus alcances (Arnoux y del Valle, 2010)⁷, esa no es la pretensión del presente trabajo. Por un lado, aclaramos que en lo relativo a nuestro caso de estudio no existió un control lingüís-

la articulación lingüístico-ideológica donde se llevan a cabo los procesos de estabilización referencial y de subjetivación.

7 El término “glotopolítica” fue propuesto por Marcellesi y Guespin (1986, citado por Arnoux y del Valle, 2010) para referir a los hechos del lenguaje en los que el accionar social reviste la forma de lo político. Sobre esta base, los autores plantean que la Glotopolítica no solo aborda el conflicto entre lenguas, así como entre variedades y prácticas discursivas, sino también atiende como marco social tanto a las pequeñas comunidades como a las regiones, los Estados y las nuevas integraciones, de acuerdo con la perspectiva adoptada y el problema que se enfoca.

tico explícito a través de normativas gubernamentales, sino que lo políticamente correcto se impuso de un modo implícito a partir de las influencias de los ámbitos académicos y de la opinión pública en general. Por otro lado, nuestro interés reside en abordar las prácticas metalingüísticas – no a nivel glotopolítico, sino en un plano microdiscursivo – y detectar las representaciones sociales que las sostienen y que se vinculan con la formación discursiva correspondiente. Para Courtine (2006, p. 151): “La policía de las palabras, discreta y común, parece desprovista de sujeto”; en este sentido, creemos que, a través de un estudio de tipo microdiscursivo, es posible rastrear la posición del sujeto enunciadador. De hecho, las comillas, como marcas de heterogeneidad mostrada marcada, revelan la subjetividad pedagógica: funcionan como huellas de un gesto concebido como políticamente correcto.

Como ya mencionamos, con el advenimiento de la democracia, surgieron múltiples cuestionamientos (desde el campo académico hasta en diversos ámbitos de la opinión pública) sobre los contenidos en los diseños curriculares y su tratamiento en los libros de texto. Por ejemplo, el Congreso Pedagógico Nacional de 1984 (Argentina), reunido para analizar el funcionamiento del sistema educativo, arribó a la conclusión de que este presentaba “profundas deficiencias” y que debería transformarse⁸. Ante estos cuestionamientos, las editoriales buscaron distanciarse del discurso “autoritario” de los libros de texto previos. Si bien los autores y editores trataron de introducir las nuevas concepciones democráticas, el universo ideológico y las representaciones sociales sobre los procesos o conceptos a los que se referían no siempre cambiaron sino que en muchos casos se mantuvieron, replicando las ideas legitimadas de la formación discursiva, según demostraremos a continuación.

4. Categorías de abordaje. La “heterogeneidad enunciativa mostrada marcada” y la “modalización autonímica”

Con el fin de abordar el estatus de ciertas formas lingüísticas discursivas o textuales que diluyen la imagen del discurso monódico, apelamos a la teoría de

⁸ El Congreso de 1984 sentó las bases para la futura transformación educativa y la promulgación de la nueva legislación de enseñanza, durante el gobierno menemista: Ley Federal de Educación (1993). El discurso sobre la necesidad de cambios educativos fue promovido especialmente por los círculos académicos y la prensa. Para ampliar este tema ver Tosi (2012).

Authier-Revuz (1984), quien caracteriza dos tipos de heterogeneidades enunciativas, a las que llama “constitutiva” y “mostrada”. Si la primera alude a la heterogeneidad inherente a todo discurso, la segunda se supedita a la incorporación de discursos ajenos en los textos.

Dentro de la heterogeneidad mostrada, Authier-Revuz (1984) distingue dos formas: las formas no marcadas, en las que la alteridad aparece de modo implícito, como la ironía o la imitación, y las formas marcadas, que se caracterizan por la explicitación del discurso ajeno, por ejemplo, el discurso directo, las palabras entrecomilladas o marcadas con itálicas, y acompañadas de glosas. En un estudio posterior, Authier-Revuz (1995) agrega que las palabras señaladas mediante comillas o escritas en cursiva implican un comentario del locutor sobre su propia enunciación, esto es la “modalización autonímica”. El comentario puede ser de adhesión, toma de distancia u objeción, entre otras posibilidades; pero si la glosa está ausente, el destinatario es quien debe darles el sentido a las comillas.

A partir de la clasificación propuesta por Authier-Revuz (1995), en Tosi (2008) hemos caracterizado ciertos comentarios que el locutor-autor del libro de texto realiza sobre su propia enunciación. Por un lado, el uso de tipografía especial (negritas, bastardillas y tipografía de color) evidencia la “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores” en la medida en el locutor-autor alerta al lector-alumno respecto de los términos disciplinares o de aquellos conceptos considerados importantes. Por ejemplo, en (1) las palabras claves están marcadas en negrita y el concepto disciplinar señalado, además, en tipografía de color, que hemos transcripto entre llaves⁹.

(1)

Aunque el motor de la economía era la producción rural, el **crecimiento económico** y **demográfico** y la **expansión de transportes**, del **comercio** y de la **industria** impulsaron un importante **{proceso de urbanización}**, que tuvo en Buenos Aires su exponente más notable.

(14: 148)

Por otro lado, las comillas pueden marcar diferentes actitudes del locutor-autor con relación al texto. En primer lugar, “la no coincidencia de las palabras consigo mismas”, representada por glosas que manifiestan que el sentido de las palabras es equívoco, implica una analogía o metáfora, a la que el locutor-autor recurre con el fin de hacer más concreta y sencilla la explicación. En efecto,

⁹ Los ejemplos se presentan consignados por el número de libro y la página correspondiente (ver “Corpus”, al final del trabajo). Dejamos en claro que transcribimos los ejemplos tal cual aparecen en los libros.

estas comillas “pedagógicas” indican que la palabra introducida presenta una cierta vaguedad conceptual, como en el caso de (2), donde se expone la idea imprecisa de que los animales tienen “voz”. De este modo, funcionan como un “gesto didáctico”: señalan la debilidad del término introducido pero remarcan su pertinencia pedagógica, pues es útil a los efectos de que el alumno comprenda con mayor claridad la explicación.

(2)

Las distintas “voces” de los vertebrados se deben a elementos más o menos complejos, que se encuentran en el aparato respiratorio y que posibilitan la emisión de sonidos cuando sale el aire.

(4: 169)

En segundo lugar, la “no coincidencia entre las palabras y las cosas”, representada por comentarios del tipo “X, a falta de otra palabra” refiere a que los términos empleados no se corresponden exactamente con la realidad a la que remiten, según lo ilustran los siguientes ejemplos:

(3)

Las llamadas impropriamente “flores de girasol” son en realidad inflorescencias indeterminadas que reciben el nombre de *capítulos*.

(2: 165)

(4)

El *scolex* (impropriamente llamado “cabeza”) es pluriforme y muy pequeño en relación con el resto del cuerpo

(3: 29)

En (3) y (4) el locutor-autor se desdobra en comentador para indicar que los ítems “flores de girasol” y “cabeza” no se relacionan en forma unívoca con los referentes a los que aluden y, por lo tanto, no son las expresiones más apropiadas para referir a los conceptos en cuestión. Por consiguiente, son acompañados por las nomenclaturas científicas correspondientes (*capítulos* y *scolex*) que, al colocarlas en bastardilla, son jerarquizadas como los términos precisos y “correctos”. Presentados entonces como tecnicismos, estos últimos son los conceptos a los que el lector debería atender. La introducción de las glosas “llamadas impropriamente” en (3) e “impropriamente llamado” en (4) aclaran el uso incorrecto, aunque generalizado, de los términos; en efecto, el adverbio “impropriamente” refuerza el rechazo por parte del locutor-autor a esa expresión.

En tercer lugar, el locutor-autor pedagógico recurre a las comillas para señalar la “no coincidencia del discurso consigo mismo”. De este modo hace referencia a discursos previos e introduce solapadamente su punto de vista, mostrando un reparo ante el término que comenta. Por un lado, distinguimos las “comillas coloquiales” que indican divergencias en cuanto al uso de palabras

propias de otros registros o variedades discursivas, como la expresión “corralito” (cf. 5), utilizada durante la crisis económica de la Argentina en 2001, para mencionar al proceso de retención del dinero de los ahorristas por parte los bancos.

(5)

La sociedad reaccionó de diversas maneras: bocinazos, cacerolazos, movilizaciones de sectores medios afectados por el “corralito” bancario, saqueos a supermercados y comercios.

(14: 255)

Por otro lado, encontramos otro tipo de comillas: aquellas que vehiculizan una reserva del locutor-autor frente al carácter inadecuado o poco afortunado de la denominación en cuanto a su dimensión ideológica. Mediante el término entrecomillado, emerge la valoración del locutor-autor, aunque arteramente y sin revelar el responsable del discurso ajeno respecto del que toma distancia (cf. 6). Este uso le permite al locutor-autor ejecutar una advertencia sobre el sentido del término “barbarie asiática”.

(6)

Los hunos, hombres oscuros, de rostro huesudo, ojos pequeños y nariz deprimida -tan extraños a los tipos europeos- vivían caballo o en carros, dominando pueblos en el ejercicio de lo que algunos llamaron la “barbarie asiática”. Sin embargo, vista como una rebelión contra la corrupción imperial de los romanos, su lucha podía sentirse como ejecutora de una justicia primitiva aunque destructiva.

(24: 65)

En este trabajo, retomamos la función de este último uso de comillas, y la profundizamos y problematizamos. En ejemplos como en (6), las comillas pueden interpretarse como polémicas (García Negroni, 2008) dado que el locutor-autor refuta el significado, o su alcance, de “barbarie asiática”. En efecto, el locutor-autor disiente de la veracidad del contenido semántico de la nomenclatura y propone un contraargumento a partir de la inclusión del conector adversativo “sin embargo”. De este modo, refuta la premisa de que los “hunos eran bárbaros” y plantea su propio punto de vista al proponer la siguiente premisa: “los hunos ejecutaban una justicia primitiva”.

A excepción de casos como en (6), en los que el locutor-autor efectivamente polemiza y disiente de la expresión sobre la que realiza el comentario, en nuestra investigación descubrimos que, generalmente, este tipo de formas de heterogeneidad mostrada marcada vehiculiza una mera actitud políticamente correcta, pues el locutor-autor no refuta ni se opone en su discurso a aquello de lo que, en apariencia, toma distancia. En efecto, el locutor-autor del libro de texto se limita a señalar que no avala el sentido del término, pero sin rebatirlo. Por ejemplo, en (7) el locu-

tor-autor entrecomilla el nombre de un golpe de Estado, “Revolución Argentina”, producido en 1966 y que destituyó al por ese entonces presidente Arturo Illia.

(7)

La Junta de Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas procedieron a elegir nuevo presidente, designando al general *Roberto Marcelo Levingston* bajo cuya conducción – según se anunció – comenzaría con la segunda etapa de la “Revolución Argentina”, cuyo signo distintivo sería la iniciación del tiempo político como paso previo a la normalización institucional

(25: 366).

Como vemos, las comillas señalan la inadecuación del término, pero el autor no agrega ningún comentario ni argumento que refuerce una divergencia. De hecho, estas expresiones no se encuentran acompañados por glosas ni textos que expliciten el sentido del entrecomillamiento.

5. Metodología y corpus

El diseño del estudio se basó en la metodología cualitativa, pues “los abordajes cualitativos se adecuan mejor a investigaciones de grupos y segmentos delimitados y focalizados, de historias sociales bajo la óptica de los actores, de relaciones, y para el análisis de los discursos y los documentos” (De Souza Minayo, 2009, p. 47). Este tipo de método permite develar procesos sociales referentes a objetos de estudio particulares, y motiva la construcción de nuevos estudios y la creación de conceptos y categorías de análisis.

Como instrumento de trabajo central de esta investigación, se recurrió, en primera instancia, al análisis documental (Bachelard, 1978) de diferentes fuentes. Entre ellos se destacan los libros de texto y legislación educativa (entre los que se cuentan programas y planes de estudio, decretos, leyes, y material de archivo editorial). Para la consulta de estos materiales, se recurrió a la Biblioteca Nacional de Maestros, dependiente del Ministerio de Educación, al Centro Nacional de Información y Documentación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación y a las bibliotecas de las editoriales Santillana y Estrada, todos radicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o en la Provincia de Buenos Aires.

Uno de los problemas con los que se enfrenta un analista que realiza este tipo de abordajes es que las acciones del locutor-autor del libro de texto no tienen réplica directa en el destinatario. Por ende, el investigador no se enfrenta a los efectos inmediatos que se obtienen la comunicación espontánea y únicamente dispone de su propia interpretación de las intenciones del locutor-autor.

En este sentido, consideramos que, a partir del análisis discursivo de los elementos propuestos, el investigador puede dilucidar los efectos de sentido producidos en los diferentes niveles enunciativos.

Por otra parte y para determinar la pertinencia del objeto de investigación, el analista debe someterse a la naturaleza de su objeto de estudio y tener en cuenta el contexto del usuario. Por eso, resultan fundamentales los conocimientos sobre la realidad social indagada; en esta ocasión, el analista se basa en los conocimientos que comparte con los usuarios de los libros de texto.

Como material de análisis, se utilizó un *corpus discursivo* (Courtine, 1982), conformado por veintiocho libros de texto de nivel secundario. La constitución del corpus respondió a exigencias de *exhaustividad*, esto es “no dejar en la sombra ningún hecho discursivo que pertenezca al corpus, aunque ‘perturbe al investigador’” (Courtine, 1982, p. 23) y de *representatividad*, es decir “no extraer una ley general de un hecho constatado una sola vez” (Courtine, 1982, p. 23). Para acotar el abordaje, en este trabajo en particular nos abocamos a los libros correspondientes al área de Ciencias Sociales, editados en la Argentina a lo largo de más de dos décadas: 1983–2005.

Según ya adelantamos, se decidió el análisis de los manuales escolares editados a partir de 1983, debido a los cambios ideológicos, políticos y académicos que ocasionó el nuevo paradigma democrático. Por otra parte, el criterio tomado para fijar 2006 como año de corte fue que, con la aprobación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, se produjeron transformaciones en el sistema educativo argentino, que trajeron aparejados importantes cambios en los libros de texto. El abordaje de los textos editados a partir de 2007 merece un estudio pormenorizado y diferenciado, que esperamos afrontar en futuras investigaciones.

Otra de las dificultades metodológicas con las que nos enfrentamos fueron las diferencias entre los contenidos que presentaban los libros editados antes y después de la Reforma Educativa de la década del 90. En efecto, los libros respondían a diseños curriculares diferentes, a materias con nomenclaturas distintas (por ejemplo, a partir de 1995 surgió el área de Ciencias Sociales, que nucleaba a las disciplinas Historia, Geografía e Instrucción Cívica) y que exponían contenidos disímiles. No obstante, optamos por establecer como criterio de selección los libros utilizados en primero y segundo año de secundario (octavo o noveno de Educación General Básica correspondientes a los nuevos planes de estudio de la Ley Federal de Educación) y nos centramos en abordar los contenidos recurrentes.

Respecto del criterio de selección de los libros primó el de la relevancia editorial, en la medida en que seleccionamos los libros de mayor circulación y

editados por las editoriales más representativas en Argentina, como Santillana, Kapelusz, Colihue, El Ateneo, Plus Ultra y Estrada. Llegados a este punto vale recalcar que, a partir del advenimiento de la democracia, el Estado delegó la elaboración de los libros de textos en las empresas editoriales y se abstuvo de controlar su contenido. De esta manera y tal como afirma Cucuzza y Pineau (2002), los libros comenzaron a responder a demandas del mercado y a los problemas de *marketing*.

Aclaramos, también, que en este trabajo acotamos el abordaje a un área del saber específica, Ciencias Sociales, por ser la disciplina que más ocurrencia de “modalización autonímica” ostenta. En efecto y según observamos en la Tabla 1, Ciencias Sociales presenta la mayor cantidad comillas de lo “políticamente correcto”, justamente porque se trata de un área del saber que asigna valores (Arnoux, 1992, 2007) y su interés reside en formar al destinatario-alumno como ciudadano. Por ello, la representación ideológica que construye Ciencias Sociales es más axiológica que en las otras áreas.

Tal como lo demuestra la Tabla 1, la “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores” (cf. 1) representa la forma más utilizada de modalización autonímica en los libros de Ciencias Sociales editados a partir de 1983 (13.400 casos). Como ya hemos explicado, al imponer un modo de lectura “correcto”,

Tabla 1. Cantidad de formas de “modalización autonímica”

Modalización autonímica		Libros de la primera etapa (1960–1982)			Libros de la segunda etapa (1983–2006)		
Formas de no coincidencias		Castellano	Historia	Ciencias Biológicas	Lengua y Literatura	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales
Entre los coenunciadores (cf. 1)		365	5.800	4.800	1.300	13.400	5.000
De la palabras consigo mismas (cf. 2)		5	19	25	7	23	62
Entre las palabras y las cosas (cf. 3 y 4)		2	11	12	–	–	–
Del discurso consigo mismo	en cuanto al registro (cf. 5)	7	22	15	8	110	22
	con uso polémico (cf. 6)	–	5	2	–	20	7
	con uso políticamente correcto (cf. 7)	2	50	22	4	180	52

delineado por el destacado en negrita o bastardilla de palabras o frases que exhiben su supuesta relevancia sobre otras, los libros de texto construyen *un único y legítimo* modo de lectura y de acceso al texto. En cierta medida, se obtura así la posibilidad de que los destinatarios encuentren por sí mismos las palabras que ellos consideren claves y puedan delinear su propia “ruta” de lectura.

Otra de las formas autonómicas con mayor ocurrencia en Ciencias Sociales (180 ocurrencias) es la que señala la “no coincidencia del discurso consigo mismo” y refiere a “usos políticamente correctos” (cf. 7). Al igual que en el caso anterior, esta forma de “no coincidencia” evidencia el interés por parte del locutor-autor no solo de cumplir con las “normativas” del buen decir académico, sino también de controlar los sentidos conceptuales e ideológicos.

Además, dentro de las formas de “no coincidencia del discurso consigo mismo” encontramos una alta ocurrencia (110 casos) de comillas que indican “diferencia de registro” (cf. 5). Su alta frecuencia manifiesta la intensión de las propuestas editoriales por comentar aquellas denominaciones que, aunque indispensables para la explicación de los agentes o procesos sociales no son aceptadas como propias del “registro disciplinar” (como “corralito”, “Cordobazo”, “carapintadas”, cabecitas negras”, “cacerolazo”, “piquete”, entre otros). De ese modo el locutor-autor construye un *ethos* disciplinar formal, decoroso y consistente. Por su parte, las comillas con “uso polémico” (cf. 6) evidencian una muy baja ocurrencia. Consideramos que esto se debe a que el locutor-autor del libro de texto, a diferencia del académico, evita explicitar su postura y oculta la dimensión argumentativa compleja, en vistas de construir un discurso en apariencias, objetivo, llano y aséptico.

Por otro lado, las comillas “pedagógicas”, que indican la “no coincidencia de las palabras consigo mismas” (cf. 2), registran una baja frecuencia en los libros de Ciencias Sociales (23 casos). Estimamos que este fenómeno se produce porque, si bien las “comillas pedagógicas” se despliegan para colaborar con el destinatario-alumno en la interpretación de la explicación, los libros del nivel secundario cumplen la exigencia de ofrecer una mayor precisión terminológica y evitar la “dispersión” conceptual.

Finalmente, no registramos ejemplos en Ciencias Sociales de comillas que señalan la “no coincidencia entre las palabras y las cosas” (cf. 3 y 4). Al respecto, los comentarios valorativos (Ciapuscio, 2007) del tipo “impropiamente llamado”, con los que son acompañadas estas modalizaciones en los libros editados hasta la década del 80, fijan una distancia con el concepto e implican una evaluación y una toma de postura explícitas, que solo un locutor-autor constituido como especialista disciplinar podría adoptar. El locutor-autor del texto escolar se encuentra muy lejos de esta actitud. En efecto, en su afán por simpli-

ficar la exposición, opta por evitar evaluaciones o excluir aquella información que pueda ocasionar confusiones.

Para terminar este apartado, dejamos sentado que el corpus presenta también libros del área editados entre 1960 y 1983, que utilizamos como referente y material lingüístico de comparación (ver “Corpus”, al final del trabajo). Escogimos los libros, atendiendo especialmente al criterio de autoría, es decir seleccionamos los autores más representativos y prestigiosos del área: Historia, por los de Ibáñez, Astolfi, Etchart, Douzon y Rabini, Trevisan, y Sinland¹⁰. Aclaramos que en todos los casos tomamos como criterio de elección la fecha de la última edición del libro, no de las reimpresiones, pues estas no suponen cambios de contenidos ni de de estructura.

6. Análisis

En el género libro de texto de Ciencias Sociales de edición reciente, encontramos que una de las funciones dadas a la “modalización autonímica” reside en la mostración por parte del locutor-autor de un desacuerdo ideológico ante una determinada terminología disciplinar. En efecto, el locutor-autor suele recurrir a las comillas que muestran la “no coincidencia del discurso consigo mismo” para distanciarse y exhibir su reparo ante las denominaciones dadas a ciertos agentes o procesos sociales. Al objetar su pertinencia, el locutor-autor deja en claro que existe una inadecuación denominativa.

Vale aclarar que, en los libros de Historia editados hasta 1893, la “modalización autonímica” utilizada para realizar comentarios ideológicos tenía una baja ocurrencia (50 casos, ante los 180 de los libros editados posteriormente, ver cuadro A). En efecto, en los manuales escolares publicados entre 1960 y 1983 la mayoría de las expresiones que analizaremos a continuación, lejos de ser señaladas y puestas en evidencia, aparecen sin ningún tipo de comentario, es decir, como naturalizadas y partes constitutivas del devenir discursivo. En suma, se trata de palabras o frases que en el período previo al advenimiento democrático no eran puestas en tela de juicio ni cuestionadas ideológicamente.

¹⁰ Cabe resaltar que en la década del 60 se registra la consolidación del mercado editorial escolar integrado fundamentalmente por editoriales de capitales nacionales, donde prevalecen las reediciones de libros tradicionales de autor (Astolfi, Ibáñez, etc.). A partir de 1976, a partir del gobierno de facto, se observa una escasa producción de libros y, por ende, la industria editorial ingresa en una profunda crisis.

6.1 La configuración de la alteridad

Mediante el uso de comillas, el locutor-autor de los libros de texto de edición reciente explicita el desacuerdo ante expresiones que, en forma sistemática, fueron utilizadas para referir de modo despectivo a ciertos actores o grupos sociales. En efecto, el comentario recae, en general, sobre colectivos o nominalizaciones cuyo empleo estigmatizante ha sindicado en forma negativa al “otro”. En esos casos, la alteridad fue tradicionalmente configurada por parte de los grupos de poder hegemónicos como una amenaza para el bien común, y las denominaciones no hacen más que manifestar tal connotación. Son profusos los ejemplos encontrados. Como muestrario representativo, nos limitaremos a presentar algunos casos de formas de alteridad cuestionada, a saber: “indios” (cf. 8 y 9), “subversivos” (cf. 10) y “Eje del mal” (cf. 11).

(8)

La cultura y las técnicas de Europa se propagaron por el Nuevo Mundo, al tiempo que el progreso y los descubrimientos les brindaban nuevos elementos y conocimientos.

Para los amerindios, el impacto de la superior civilización europea fue más fuerte aún. La conquista y la implantación de la civilización europea interrumpió totalmente el desarrollo de las civilizaciones precolombinas más avanzadas y los “indios” de todo el continente se vieron paulatinamente desplazados o sometidos por los europeos.

(22: 45)

(9)

En algunas regiones, el impacto de la Conquista y la posterior explotación económica según pautas europeas, se tradujo en una drástica disminución del número de indígenas; tal es el caso de las Antillas, donde prácticamente los “indios” desaparecieron y fueron reemplazados por la introducción de mano de obra esclava, de origen africano.

(22: 148)

(10)

Del Gran Acuerdo Nacional a la fórmula Perón-Perón

Con la intención de controlar la transición a la democracia constitucional, Lanusse se propuso firmar con los partidos políticos un Gran Acuerdo Nacional (GAN) compuesto por tres puntos:

- El repudio a lo que denominaba “subversión” (los grupos armados).
- El reconocimiento de un lugar prominente a las Fuerza Armadas.
- El acuerdo para designar una fórmula presidencial

(14: 224).

(11)

La guerra preventiva

Una vez finalizada la ocupación en Afganistán, los sectores encargados de delinear la política exterior estadounidense (dominada por los grupos más duros, conocidos como los halcones), comenzaron a establecer las bases de la lucha contra el terrorismo. Entre

las principales acciones se destacó la colaboración de una lista considerados peligrosos para la seguridad de los Estados Unidos. Esta lista constituye el llamado “Eje del mal”, e involucraba a países que poseían o podían tener capacidad para desarrollar armas de destrucción masiva, como Corea del Norte, Irak o Irán, o que podían estar vinculados a redes terroristas, como Sudán.

Asimismo, se estableció la teoría de la **guerra preventiva**, es decir, adelantarse a una posible agresión, atacando antes de ser atacado.

(14: 242)

Como es evidente, en todos los casos, mediante el término entrecomillado, emerge el punto de vista del locutor-autor aunque solapadamente y sin revelar el responsable del discurso ajeno respecto del que toma distancia. Este uso le permite al locutor-autor advertir sobre el sentido del término, pero también le brinda la posibilidad de no interrumpir la explicación ni de explicitar su postura. En esos ejemplos se pone en juego un mecanismo discursivo que muestra una actitud políticamente correcta, porque la explicación que lo acompaña no coincide en su misma dirección argumentativa. No solo no se explicita la causa del disenso ni se fundamenta el desacuerdo, sino que tampoco se introduce alguna glosa que apoye el aparente comentario disidente. En suma, se produce la mostración del término políticamente incorrecto, pero el devenir discursivo no avala ni sostiene la discrepancia.

En (8), (9) y (10), las expresiones entrecomilladas no cuentan con un estatus de término disciplinar, pues no se les aplica un comentario metadiscursivo de “no coincidencia entre los interlocutores”, como sí sucede en (11), donde el término “Eje del mal” está resaltado en negrita.

En (8) y (9), ejemplos tomados del mismo libro, el término entrecomillado es “indios”. Como es sabido, al arribar a América, Colón creyó que había llegado a India y por eso denominó a sus habitantes “indios”; esa expresión se mantuvo y fue usada para referirse a los pueblos originarios. Sin embargo, los organismos que luchan contra los estereotipos desestiman el uso del vocablo “indios”, pues es una de las primeras denominaciones utilizadas despectivamente para referirse a las naciones ancestrales. De hecho, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo de la Argentina (INADI) alerta que la utilización de la palabra “indio” como insulto o como sinónimo de salvaje o bárbaro constituye una desvalorización de la cultura indígena (INADI, 2005)¹¹.

¹¹ Asimismo, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI, 2005) recomienda que los pueblos originarios no sean retratados como extraños u opuestos a la cultura argentina o los “intereses nacionales”; no se produzcan ni se reproduzcan términos, imágenes y tramas discriminatorias, ya sea como burla, insulto, menosprecio o condescendencia respecto de un determinado colectivo; evitar el uso, en noticias, relatos o imágenes, de

Si bien el locutor-autor en (8) y (9) manifiesta a través de las comillas una cierta inadecuación del término, no deja de utilizar esa expresión a lo largo del libro y emplea indistintamente los vocablos “indios” e “indígena” para referirse a los pobladores originarios. Incluso, como lo demuestra (9) la figura del indígena se objetiviza, pues se lo equipara a un objeto que “desaparece” (no muere ni es asesinado) y es “reemplazado”: “prácticamente los `indios` desaparecieron y fueron reemplazados por la introducción de mano de obra esclava, de origen africano”. Este efecto es reforzado con la nominalización “disminución”, que deja indeterminado al agente de la acción y utiliza un eufemismo para remitir al hecho de que se trató de una matanza. Tengamos en cuenta que, en vistas del mismo objetivo, mediante el verbo “desaparece”, el locutor-autor mitiga la responsabilidad del agente sobre el hecho, es decir discursivamente se elude la responsabilidad que los conquistadores españoles tuvieron respecto de la “desaparición” de los pueblos originarios.

Si nos referimos a (10), cuando el locutor-autor explicita al sujeto responsable de la denominación, “Lanusse”¹², evidencia su punto de vista porque manifiesta un desacuerdo implícito ante el concepto que este ex presidente de facto utiliza (“subversión”). Podría parafrasearse como: “Lanusse denominaba ‘subversión’ a ‘grupos armados’, pero no nosotros”. Sin embargo, como este uso de comillas no está acompañado por una glosa ni una explicación que explicita su sentido, la dimensión polémica se diluye. Del mismo modo, la explicación se trunca pues el locutor-autor no expone ni desarrolla el concepto (¿qué se entiende por “subversión”?; ¿a qué se considera “grupo armado”?). En otras palabras, se muestra una distancia con el término incorporado, pero no queda explícita la postura del locutor-autor ante él.

Finalmente, en (11), como ya mencionamos, el locutor-autor señala la importancia del concepto “Eje del mal”, a través del uso de la negrita y, de esta manera, señala la “no coincidencia con el lector”. Además, con las comillas vehiculiza su discrepancia ante ese término. En efecto, locutor-el autor estaría manifestando una cierta reticencia por considerar a ciertos (Corea del Norte, Irak, Irán o Sudán), como el “Eje del Mal”. Sin embargo, no se encarga de rebatir esta idea. Lejos de eso, introduce los argumentos dados por los Estados Unidos para considerar a ese bloque de países como un “Eje del Mal”: “países que poseían o podían tener capacidad para desarrollar armas de destrucción masiva, como Corea del Norte, Irak o Irán, o que podían estar vinculados a redes

símbolos o elementos propios de los colectivos en escenas que los muestran como “extraños”, “problemáticos” o “peligrosos”, entre otros.

¹² Militar argentino y presidente de facto de la Nación, entre 1971 y 1973. En su gobierno tuvo lugar la masacre de Trelew.

terroristas, como Sudán”. En ninguna parte del discurso, se pone en duda esa información.

En los casos vistos, el uso de las comillas es ambiguo. Si bien la “modalización autonímica” marca una reticencia por parte del locutor-autor al uso de cierto vocablo, en el devenir discursivo no hay instrucciones argumentativas que avalen esa actitud.

Puede considerarse que este tipo de uso de comillas consiste en un guiño al destinatario-docente y a la comunidad académica disciplinar de la pertinencia ideológica del material pedagógico. Las comillas mostrarían que el locutor-autor está atento a su discurso, que ejerce un control sobre él y cumple con los lineamientos políticamente correctos requeridos. Sin dudas, resultaría muy difícil para un lector lego, como el alumno, decodificar el sentido de las comillas. Tampoco se encuentra en ninguno de los libros una reflexión metalingüística sobre los elementos microdiscursivos que suponen cierta complejidad a raíz de su naturaleza polifónica; por ejemplo, podría haber actividades que ayudaran en la interpretación del uso de las comillas en ciertos términos. La reflexión metalingüística queda relegada y, por ende, podría afirmarse que la “modalización autonímica” no siempre puede ser interpretada exitosamente por el destinatario-alumno.

6.2 La construcción de los procesos controversiales

La “modalización autonímica” en las expresiones que remiten a procesos históricos permite al locutor-autor evidenciar su disconformidad con un tipo de nomenclatura o denominación. En general, la terminología comentada refiere a eventos controversiales y cuestionados, como golpes de Estado o procesos violentos llevados a cabo por grupos de poder; por ejemplo, el “descubrimiento de América”, la Conquista del “desierto”, la “Revolución Libertadora”, la “Revolución Argentina”, el “Proceso de Reorganización Nacional”, etcétera.

A continuación, y por una cuestión de espacio, presentamos dos casos módicos y representativos: el “Proceso de Reorganización Nacional” y el de Conquista del “desierto”.

Respecto del “Proceso de Reorganización Nacional”, vale aclarar que en 1976 el golpe de Estado que depuso al gobierno constitucional de María Estela Martínez de Perón dio lugar a la sangrienta dictadura que dejó el saldo de 30.000 detenidos desaparecidos, 500 niños apropiados y negados de su identidad, miles de personas en el exilio y la ausencia absoluta de las libertades en la Argentina (INADI, 2005).

A continuación, presentamos un ejemplo de un libro editado en 1980 (cf. 12), que vale para el análisis comparativo, y otro editado en 2005 (cf. 13).

(12)

En la madrugada del 24 de marzo de 1976, Isabel Perón fue conducida en helicóptero al Aeroparque, destituida, arrestada y puesta a disposición de la justicia, asumiendo el gobierno la Junta de Comandantes integrada por el general Jorge Rafael Videla –comandante en Jefe del ejército–, el almirante Emilio Massera por la Marina y el brigadier Orlando Agosti, por la Aeronáutica. Esta junta fijó sus objetivos básicos en el Estatuto y Actas para el Proceso de Reorganización Nacional.

(6: 325)

(13)

El derrumbe

En 1975, la política del gobierno combinó un **severo ajuste económico** para frenar la creciente inflación, que afectó los ingresos de los sectores asalariados, con una **fuerte represión**. Esta última incluyó a las fuerzas policiales y a las Fuerzas Armadas que se involucraron en la eliminación de grupos que habían organizado una guerrilla rural en la provincia de Tucumán.

La situación de violencia e inestabilidad llevó finalmente a que las Fuerzas derrocasen a María Estela de Perón. El **24 de marzo de 1976** se produjo un golpe de Estado que instaló en el gobierno una junta formada por los comandantes de las tres armas: el general **Jorge Rafael Videla**, nombrado además presidente de la Nación, el almirante *Emilio Massera* y el brigadier **Orlando Agosti**, que se autodenominó “**Proceso de Reorganización Nacional**”.

(14: 247)

Como observamos, en (12) el término “Proceso de Reorganización Nacional”, aparece en tipografía común y sin comentario metalingüístico alguno que dé cuenta del responsable de la acuñación del término o de sus alcances ideológicos. De este modo, notamos que ciertas denominaciones que vehiculizan la ideología imperante aparecen “naturalizadas” desde el nivel microdiscursivo.

Si en (12), tal expresión no aparece señalizada y de este modo se la puede percibir arraigada, como parte constitutiva y no “problemática” del discurso, en (13) no sucede lo mismo, ya que se registra un uso especial de las comillas, a través del cual el enunciador se desdobra¹³. En efecto, las comillas revelarían cierta reserva ante la concepción histórica de que tal proceso haya significado una “reorganización nacional”. Las comillas establecen, entonces, una cierta distancia con un concepto que pertenece a otro discurso y que el locutor-autor señala como “políticamente incorrecto”, pero lo manifiesta solapada y decorosamente, sin explicitarlo a través de glosas o una argumentación explícitas. Se-

¹³ Por otro, el uso especial de la tipografía de negrita (cf. 12), que al señalar la de “no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores”, cumple la finalidad didáctica de configurar el campo conceptual de la disciplina y de ayudar a los destinatarios a reconocer los términos importantes. En este caso, la negrita indica que “Proceso de Reorganización Nacional” es un término que ya se ha consolidado como constitutivo de esa disciplina, y es relevante para esa área del saber.

gún la Reforma Educativa de los 90 y los nuevos paradigmas sociales que impulsaban tratamientos democráticos, hubiera sido muy poco probable que un libro de texto de ese período no manifieste, al menos, cierta distancia con la denominación “Proceso de Reorganización Nacional”.

Llegados a este punto del abordaje, señalamos que las comillas vehiculizan una mera actitud políticamente correcta, pues entra en conflicto directo con el discurso en su totalidad. En efecto, la misma explicación parecería legitimar el golpe de Estado, que es presentado como la consecuencia “lógica” –a través del verbo “llevó” y del adverbio “finalmente”– de una situación fuera de control: “La situación de violencia e inestabilidad llevó finalmente a que las Fuerzas derrocasen a María Estela de Perón” (cf. 12). Sin dudas, ciertos modos de formulación lingüística corresponden a los libros didácticos de cada momento histórico y formación discursiva y, según consideramos en nuestra investigación, son también marcas ideológicas que interpelan y construyen a los sujetos.

Para el segundo caso de análisis, nos referimos al proceso de la Conquista del “desierto”, llevada a cabo por el general Roca, hacia 1879, con el fin de ocupar tierras en la Patagonia. Con relación a esa expresión, primero diremos que se trata de un concepto que vehiculiza la negación de la alteridad dentro de la “ideología nacionalista” (Bauman, 2003). El modo nacionalista tiende a homogeneizar la población a partir de la eliminación del cuerpo que representa la alteridad (Bauman, 2003); es decir, busca aniquilar la existencia material de la alteridad. Tales lineamientos ideológicos sustentaron la política seguida por el Estado respecto de los pueblos originarios en la Campaña del “desierto”. En el mismo nombre se halla la negación de la alteridad: la Patagonia es entendida como un “desierto” y, por lo tanto, no tiene habitantes.

Al igual que en el caso anterior, por un lado, presentamos un ejemplo de un libro editado en 1980 (cf. 14), que es funcional para emprender un análisis comparativo, y por otro uno editado en 2005 (cf. 15).

(14)

LA CONQUISTA DEL DESIERTO

El problema del indio

Al asumir el mando el presidente Avellaneda, la actitud hostil de los indígenas constituía un grave problema, pues los últimos impedían el avance de los blancos y periódicamente atacaban en malones los centros poblados¹⁴. En estas circunstancias, el gobierno

14 Rosas había extendido las fronteras por el sur hasta los Ríos Colorado y Negro. En 1855, los indígenas iniciaron una violenta ofensiva y derrotaron a diversos efectivos que envió el gobierno de Buenos Aires para contenerlos. La frontera sufrió un sensible retroceso y quedó fijada por las poblaciones de Balcarce, Ayacucho, Rauch, Las Flores, Saladillo, Veinticinco de Mayo, Chivilcoy, Chacabuco y Pergamino.

nacional –ante la belicosa actitud de los salvajes– estaba impedido de ejercer la soberanía efectiva sobre la actual provincia de La Pampa y la región patagónica. (...) (7: 456).

(15)

La Guerra del Paraguay y la ocupación de la Patagonia

(...) El Ejército nacional fue también protagonista de la llamada **Conquista del “desierto”**, destinada a incorporar nuevas tierras a la producción ganadera, terminar con los {malones} y establecer la soberanía argentina en la Patagonia. En 1879, al mando del general **Julio A. Roca**, las tropas conquistaron las tierras que estaban en dominio indígena. En este avance murieron más de 2.000 indígenas y se sometió a otros 14.000, que fueron desalojados de sus tierras y desarraigados. {malón}. Ataque sorpresivo de los indígenas a las poblaciones “blancas” para obtener ganado y otros bienes. A veces, incluía el secuestro de mujeres blancas que eran tomadas como cautivas.

(21:144)

En primer lugar, se detectan ciertos modos de formulación lingüística que corresponden a los libros didácticos de cada momento histórico que, según venimos sosteniendo, son también marcas ideológicas que interpelan y construyen a los sujetos.

Si en (15), el locutor-autor, a través del uso de las comillas, se desdobra y comenta ciertas palabras, como en este caso, “desierto” y “blancas”, en (14) tales expresiones no aparecían señalizadas y pueden ser percibidas como partes constitutivas y no “problemáticas” del discurso.

En (15) el concepto Conquista del “desierto” aparece comentado por las comillas que funcionan como una marca de la no coincidencia entre el locutor-autor y el lector-alumno, en tanto evidencian una reserva ante la concepción histórica de que la Patagonia había sido un desierto, pues en realidad se encontraba habitada por pueblos originarios. De esta forma, la finalidad de las comillas sería marcar que se establece una cierta distancia con un concepto del que el locutor-autor disiente. Algo similar sucede con el vocablo “blancas”. Sin dudas, el discurso académico de la época determina que ciertos vocablos deben ser puestos en discusión, aunque de manera cautelosa y sin entrar en contradicciones con la formación discursiva.

Remarcamos una vez más que, con el uso de este tipo de comillas, el locutor-autor del libro de texto señala simplemente que un término no es correcto políticamente; es decir que no se trata de una expresión con la que polemice; incluso, la marcación en tipografía especial (las negritas) lo ostenta como un concepto disciplinar central. En efecto, como lo demuestra el ejemplo (15), no hay glosas ni textos que expliciten el sentido del entrecomillamiento. Tampoco se formula alguna consigna que proponga la reflexión sobre el uso de comillas, como podría ser: ¿Cuál es la función de las comillas en “desierto”? o ¿Por qué está entrecomillada la palabra “blanca”?

Específicamente, respecto del tratamiento de los “pueblos originarios” en (14) estos aparecen nombrados como “indios”, “indígenas” y “salvajes”, se los considera un “problema” y que poseen una actitud “hostil” y “belicosa” que impedía el avance de los “blancos”. Es así como el lector-alumno recibe una representación despectiva –y hasta injuriosa– sobre el colectivo “indígenas”. Tales descalificaciones propician el mantenimiento de prejuicios étnicos; en este sentido y tal como sostiene Somoza Rodríguez (2006: 250) ciertas descripciones aparecen “naturalizadas” por la descripción costumbrista de los manuales escolares.

Por el contrario en (15), se los menciona únicamente bajo la denominación de “indígena” y se hace hincapié en las consecuencias que tuvo la campaña militar para ellos: la “muerte”, el “sometimiento”, el “desalojo” de sus tierras y el “desarraigo”. No obstante, no se profundiza en sus derechos sobre las tierras¹⁵. Por otro lado, el relato de la Campaña es enunciado desde una perspectiva que tiene como centro y sujeto de la acción al Ejército Nacional. De hecho, los pueblos originarios son incorporados a través de una nominalización adjetivada: “dominio indígena”.

Como ya mencionamos, según la Reformas Educativa de los 90 y los nuevos paradigmas sociales que impulsan tratamientos no discriminatorios, sería poco probable que un libro de texto del período realice una caracterización sobre los pueblos originarios similar a la efectuada por el libro anterior, no sería “políticamente correcto”, en términos de Courtine (2006). Sin embargo, la enunciación siempre se mueve dentro de los límites de lo enunciable y por ello no encontramos contradicciones ni transgresiones a la formación ideológica ni a las convenciones del género que limitan la polémica explícita, como podría ser, por ejemplo, la explicación de la Campaña desde el punto de vista de los pueblos originarios o evidenciando los aspectos negativos el accionar español.

Para finalizar el análisis de este aspecto, es relevante destacar que en ambas propuestas editoriales también los segmentos que incluyen el concepto de “malón” son comentados, ya sea mediante una nota al pie, ya sea a través de la palabra del glosario. Resulta significativa la coincidencia de sentidos, en la me-

¹⁵ Según el informe efectuado por el INADI sobre Pueblos Originarios (junio/2010), que se basa en el Decreto 1086 de 2005 y su anexo, más del 60 por ciento de la población actual del país es descendiente de algún pueblo indígena. Además, hace hincapié en que la Constitución Nacional de 1994 reconoce “la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas” y señala que debe garantizarse “la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que ocupan, y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano”. Fuente: <http://inadi.gob.ar/>

dida en que en los dos libros se reduce el accionar indígena a “ataques sorpresivos” o “violentas ofensivas”, y no se profundizan las causas o la situación contextual.

7. Discusión

El análisis corrobora que “las comillas de lo políticamente correcto” comentan un término a partir de su pertinencia ideológica. Es decir, puede tratarse de una terminología propia de la disciplina, pero que el locutor-autor pedagógico la señala como inadecuada debido a los sentidos que genera. Como explicamos, en los casos analizados, no se explicita la polémica ni se despliegan mecanismos para ayudar al destinatario a interpretar el sentido de las comillas. De esta forma, el locutor-autor despliega una forma de control lingüístico al indicar qué términos no son convenientes, pero al no profundizar en la dimensión ideológica del discurso no propicia una reflexión sobre ellos. De esta manera y atendiendo a que “el lenguaje ocupa un lugar privilegiado en relación con él [el prejuicio], ya que permite su reproducción continua y cotidiana” (Menéndez, 2008), consideramos que las propuestas editoriales soslayan la reflexión necesaria sobre los estereotipos y cómo se producen y se legitiman los conceptos disciplinares- es decir, su dimensión ideológica-. De acuerdo con Courtine (2006), el control sobre las palabras no supone necesariamente un cambio en el pensamiento o en el fragmento de realidad a la que tales expresiones refieren. Incluso, el “poder” de las palabras puede generar autocensura o plantear distanciamientos obligatorios, sin motivar una transformación en el modelo de ciudadanía.

Demostramos que, más allá del léxico, los elementos microdiscursivos permiten reconocer la intención del locutor-autor, contribuyen a mostrar su subjetividad pedagógica y pueden configurar una dimensión discursiva políticamente correcta. En efecto, y según sostiene Courtine (1982), el discurso materializa el contacto entre lo ideológico y lo lingüístico, debido a que representa en el interior de la lengua los efectos de las contradicciones ideológicas, e inversamente, manifiesta la materialidad lingüística en el interior de la ideología. De este modo, el discurso escolar despliega ciertas estrategias para exhibir una actitud políticamente correcta, en la que subyacen los estereotipos y los imaginarios sociales de los que, en apariencia, disiente.

La lectura escolar silencia, así, la naturaleza argumentativa del discurso y desatiende el aprendizaje centrado en la materialidad lingüística –en qué dicen los textos, por qué y cómo-. Sin dudas, operar sobre un texto en el nivel microdiscursivo, no aceptar los conceptos como absolutos o definitivos y descubrir

los modos en que el locutor-autor comenta su enunciación son acciones que se vinculan con la formación del estudiante como lector crítico y podrían incluirse como objetivos prioritarios en los libros de texto.

En suma, la mayoría de los usos de comillas analizados manifiesta un “gesto didáctico” al señalar los términos que se apartan del “correcto decir” ideológico de la disciplina y contribuyen a formar un *ethos* pedagógico que se muestra como democrático e igualitario, pero que, en realidad se consolida como regulador y neutralizador de los sentidos.

8. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos intentado hacer visible un aspecto polifónico-argumentativo nodular en el discurso de los libros de texto, que contribuye no solo con la conformación de las funciones de control y regulación discursiva por parte del sujeto pedagógico, sino también en la construcción de la representación del saber escolar legítimo

Comprobamos que las formas de “modalización autonímica” de lo “políticamente correcto” constituyen estrategias que manifiestan un “gesto didáctico” al señalar los términos que se apartan del “buen decir” de la disciplina. Estas formas contribuyen a consolidar un *ethos* pedagógico regulador de los sentidos, que se erige como custodio del “correcto decir”. Como hemos analizado, no se explica el comentario implícitamente realizado por el locutor-autor a través de la “modalización autonímica”. Tampoco se despliegan mecanismos que ayuden al destinatario a interpretar el sentido de la tipografía especial o de las comillas y, por lo cual, estimamos que no siempre el destinatario lego logra interpretarlas exitosamente.

Nuestra pretensión es ofrecer un punto partida teórico para considerar que lo políticamente correcto se modela también a partir de la selección de ciertos modos de formulación lingüística. En efecto, una postura políticamente correcta se concreta mediante los tópicos, las palabras, las ausencias pero también a partir de las estrategias polifónico-argumentativas.

En lo que respecta a futuras investigaciones buscamos extender el abordaje y examinar los modos de construcción de lo políticamente correcto en los libros de texto de edición reciente, en vinculación con la Ley de Educación Nacional de 2006 y las sugerencias lingüísticas del INADI.

Para finalizar, agregamos que la problemática de la construcción del saber en los libros de texto abre debates sobre el sentido y la finalidad del conocimiento e invita a reflexionar acerca de los desafíos en términos de la construcción de un proceso de aprendizaje plural y democrático que contemple la refle-

ción metalingüística y la crítica a los estereotipos cristalizados en el entramado discursivo.

Bibliografía

- Althusser, L. ([1964]1988). *Ideología y aparatos ideológicos. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- Amossy, R. (Dir.) (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. París: Delauchaux et Niestlé.
- Arnoux, E. (1992). Reformulación y modelo pedagógico en el *Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* de Juana Manso. *Signo y Seña*, 1, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Arnoux, E. (2007). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E. y Bein, R. (Comp.) (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. y Valle, J. comp. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico e panhispanismo. *Spanish in Context* 7, 1, pp. 1–24.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, pp. 98–111.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. París: Larousse.
- Bachelard, G. (1978). *A filosofia do não*. San Pablo: Pensadores.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carbone, G. et al. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.
- Ciapuscio, G. (2007). *Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en Argentina*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur.
- Cucuzza, H. y Pineau, P. (Comp.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Courtine, J. (1982). Définitions d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours, *Philosophiques*, 9(2).
- Courtine, J. (2006). A proibição das palavras: a reescritura dos manuais escolares nos Estados Unidos. En *Metamorfoses do discurso político. Derivas da fala pública* (pp. 147–157). San Carlos: Claraluz.
- de Diego, J. (Dir.) (2006). *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880–2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- de Souza Minayo, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar.
- Escolano Benito, A. (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez.
- Foucault, M. ([1969]2010). *¿Qué es un autor?* Buenos Aires: Ediciones literales.
- Foucault, M. ([1970]2008). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

- Foucault, M. (1971). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 41, (66), pp. 5–31.
- INADI - Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo de la Argentina (2005). *Hacia un plan contra la discriminación*. Buenos Aires: INADI.
- Menéndez, S. (2008). Nosotros y los otros. *Página/12*, 26/2/2008. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-4397-2008-01-26.html>
- Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior (1983). *Planes y Programas de Estudio. Primero, segundo y tercer años. Ciclo básico* Buenos Aires : Ministerio de Educación y Justicia.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993). *Ley Federal de Educación*. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html [Consultado el 14/5/2011].
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la EGB*. Buenos Aires, disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html [Consultado el 14/5/2011].
- Orlandi, E. (2008). *Discurso e Texto. Formulação e Circulação dos Sentidos*. Pontes: Campinas.
- Pêcheux, M. (1975). *Les vértités de la Palice*. París: Maspero.
- Pêcheux, M. (1982). Sur la (Dé)construction des théories linguistiques. *DRLAV*, 27, pp. 1–24.
- Pêcheux, M. (1983). *O discurso: Estructura ou Acontecimento*, Trad. Eni P. de Orlando. Campinas: Pontes.
- Somoza Rodríguez, M. (2006). *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tosi, C. (2008). La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos. *Matraga 22. Estudos Lingüísticos e Literários*, Río de Janeiro, 15(22), pp. 114–128.
- Tosi, C. (2012). El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005). En Cucuzza, Héctor y Spregelburd, Roberta (dir.). *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 507–545). Editoras del Calderón, Buenos Aires.
- Zoppi Fontana, M. (2002). Foro de investigación: Argumentación, discurso e interdiscurso. *Actas del Congreso La argumentación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Corpus de libros de texto

1960–1982

- 1) Astolfi, J. (1980). *Historia 2. Moderna y Argentina hasta 1852*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- 2) Botto, J. y Pérez Calvo, C. (1980). *Biología 2. La diversidad de la vida*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- 3) Dembo, A. (1963). *Curso de Zoología* (texto para segundo año del ciclo básico: colegios nacionales, escuelas normales, liceos y escuelas nacionales de comercio). Buenos Aires: Cesarini Hnos.
- 4) Dos Santos Lara, G. A., Eijo, L. y Calzada de Hauscarriague (1981). *Biología 2*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- 5) Dos Santos Lara, J. A. (1967). *Biología* (primer año escuelas de educación técnica). Buenos Aires: Editorial Troquel.
- 6) Etchart, M., Douzon, M. y Rabini, M. (1981) *Historia argentina desde 1832 y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Cesarini Hnos.
- 7) Ibáñez, J. C. (1961). *Historia argentina*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- 8) Kovacci, O. (1982). *Lengua y Literatura 3*. Buenos Aires: Huemul.
- 9) Lacau, M. H. y Rosetti, M. (1962). *Castellano* (de acuerdo con el programa de tercer año del ciclo básico y escuelas de comercio). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- 10) Loprete, C. (1976). *Curso integral de Castellano 2*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- 11) Risso de Sperber, E. y Zaffaroni, L. (1975). *Cuaderno de la Lengua II*. Buenos Aires: Editorial Estrada.
- 12) Trevisan, H. y Sinland, J. (1969). *Historia moderna y contemporánea* (segundo año del ciclo básico y comercial). Buenos Aires: Librería del Colegio.

1983–2006

- 13) Antokolec, P. et al. (2006). *Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos, Serie en estudio.
- 14) Arzeno, M., Carroza, W., Castro, H., Denkberg, A., Dossi, M., Fariña, M., Fasano, J., García, P., Ippolito, M., Kandel, V., Lenci, D., López de Riccardini, S., Luzzani, T., Minvielle, S., Montenegro, S., Sagol, C., Sanguinetti, J., y Tagliavini, G. (2005). *Ciencias Sociales 9*. Buenos Aires: Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas.
- 15) Ballanti, G., D'Agostino, M., Delgado, M., Díaz, M. y Pérez, S. (2005). *Lengua 9*. Buenos Aires: Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas.
- 16) Barderi, M., Franco, R., Frid, D., Hardmeier, P., Sobico, C., Suárez, H. y Taddei, F. (2005). *Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires: Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas.
- 17) Berler, V., Burgin, A., Consoni, S., Ensabella, B., Landi, C., Marcó, A., Mac Dougall, O., Rocchetti, M., Sapp, M. y Venero, R. (2004). *Ciencias Naturales 9*. Buenos Aires: Editorial Estrada, Serie Entender.

- 18) Bouzas, P., Croci, P., Faggiani, R., Lombardo, V., Nieto, F., Roque-Pitt, H., Rojas, S. y Velázquez, M. (2006). *Lengua y géneros discursivos 9*. Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos. Serie en estudio.
- 19) Díaz, S. y Álvarez Insúa, F. (2006). *Geografía de la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos, Serie en estudio.
- 20) Jáuregui, A. P., González, A., Fradkin, R. y Jáuregui, S. (1989). *Historia 2*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- 21) Luchilo, L., Piccolini, P., Rubinich, L., Valdés, E., Persello, A., Lerena, M., Sapp, M. y Ensabella, B. (2004). *Ciencias Sociales 9*. Buenos Aires: Editorial Estrada, Serie Entender.
- 22) Miretzky, M., Royo, S. y Salluzzi, E. (1992). *Historia 2. La edad moderna y el surgimiento de la Nación Argentina*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- 23) Pérez Aguilar, G., Muñoz, I. y Pérez de Lois, G. (1989). *Lengua y Literatura 2*. Buenos Aires: Santillana.
- 24) Petruzzi, H., Silvestri, M. y Ruiz, E. (1988). *Lengua y Literatura III*. Buenos Aires, Ediciones: Colihue.
- 25) Rampa, A. (dir.) (1991). *Historia*. Buenos Aires: AZ-editora.
- 26) Romero, L. A. (coord.), Piglia, M., González Velasco, C., Cristóforis, N. y Alonso, M. (2006). *Historia de los tiempos contemporáneos –Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos, Serie en estudio.
- 27) Vasallo, I., Seoane, S., Otañi, L., Pérez Aguilar, G., Sánchez, L., Forero, M., y Cano, M. (2004). *Lengua 9*. Buenos Aires: Editorial Estrada, Serie Entender.
- 28) Vattuone, L. (1986). *Biología 1. Los organismos vivos y su ambiente*. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial.
- 29) Zarur, P. (1985). *Biología 2*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.

Carolina Tosi es doctora en Lingüística, magíster en Análisis del Discurso y licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires, Argentina). Se dedica a estudiar el discurso pedagógico y sus vinculaciones con las políticas ministeriales y editoriales argentinas. Actualmente, se desempeña como investigadora asistente del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y docente de Corrección de Estilo y Semiología en la Universidad de Buenos Aires.

Carolina Tosi holds a PhD in Linguistics and an MA in Discourse Analysis (University of Buenos Aires, Argentina). She studies the pedagogical discourse and its links with governmental and publishing policies in Argentina. Currently, she serves as an assistant researcher at CONICET (National Council for Scientific and Technical Research) and teaches Style Correction and Semiotics at the University of Buenos Aires.